

Políticas públicas para a Educação Superior: a percepção dos docentes sobre os impactos da avaliação institucional

Prof^a. Ms. Elisa Antonia Ribeiro*¹

Resumo: Este trabalho buscou apreender os movimentos, as tensões e os processos de mudança pelos quais o Estado brasileiro e a educação superior têm passado, notadamente após os anos 90, resultante de um amplo e diversificado processo de reforma implementado pelo ideário neoliberal, tendo como gestores os organismos multilaterais. Em um primeiro momento, apresentou-se o contexto em que se operou a reforma do Estado e da educação superior e como estas foram instituídas, considerando as diversas discussões já exploradas por autores como Silva Jr (2003), Dourado; Catani; Oliveira (2004), Carvalho (2005) e Fonseca (2006). Em outro momento, de forma breve, analisou-se a última política para a avaliação da educação superior, a Lei de nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na tentativa de perceber os determinantes ideológicos que permeiam o texto legal. Na última parte, apresentou-se uma experiência de autoavaliação de uma instituição de ensino superior privada, mostrando os resultados de uma pesquisa realizada com os docentes dessa instituição para determinar a percepção que eles têm do processo de autoavaliação institucional. Os resultados preliminares indicaram que, pelo menos em nível da retórica, os professores da instituição pesquisada estão conectados à proposta propugnada pelo SINAES. No entanto, é necessário o adensamento do debate, pois as atuais políticas públicas para a avaliação sinalizam para a descontinuidade das precedentes. Nas considerações finais, posicionou-se a favor do implemento de um processo avaliativo que se torne legítimo, na medida em que os membros da universidade optem por sua adesão com conseqüente resgate da dimensão formativa da avaliação e, ainda, assumam a avaliação como instrumento mais autêntico para assegurarem a função verdadeira da universidade, qual seja, ser um espaço de produção da crítica e da autocrítica.

Palavras-chaves: avaliação da educação superior, reforma do Estado, SINAES, avaliação docente

Introdução

Este artigo analisa as principais modificações que as instituições de educação superior vêm sofrendo, no campo da avaliação, após os anos 90, como resultado de um diversificado processo de reforma do aparelho estatal instaurado por meio das ideias deflagradas pelas políticas neoliberais.

O artigo tece breves considerações sobre a reestruturação da administração pública advindas da alteração do modelo de Estado de Bem-Estar Social para o Estado Neoliberal. Busca, ainda, demonstrar que essa alteração provocou inúmeras mudanças no contexto político, social e econômico com impacto, notadamente, para a intensificação da implementação de avaliações na educação superior no início da década de 1990. Estas avaliações foram e vêm sendo executadas em uma perspectiva da racionalidade instrumental de controle, que se realiza por meio de políticas públicas¹ educacionais. São estas políticas aqui compreendidas e tratadas analiticamente, ao longo desse artigo, como não apenas determinadas pelas mudanças que ocorrem no papel do Estado, mas como parte do processo de mudança deste.

O texto caminha no sentido de esclarecer de que forma a avaliação da educação superior (AES) se articula com as transformações político-econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas e de compreender quais foram os determinantes que contribuíram para que ela se tornasse o epicentro das políticas públicas para a educação superior.

Em virtude do tempo/espaço desse artigo, selecionou-se para uma análise mais detalhada o documento legal, Lei de nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma vez que ele constituiu-se no divisor de águas no que concerne às políticas de AES, no início de 2004, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Pretende-se também perceber os determinantes ideológicos e o grau de impacto dessa política de avaliação na prática pedagógica dos docentes universitários.

Tendo em vista esse propósito, realizou-se uma pesquisa empírica, no ano de 2006, com docentes de um Centro Universitário privado. O pressuposto é o de que a concepção de docência universitária está sendo influenciada e alterada pelo impacto dos modelos de avaliação interna e externa implementados na última década, resultante da concepção de educação dirigida para o atendimento à forma como se estruturam as intenções do grupo social dominante.

A presente pesquisa balizou-se nas seguintes questões: Com qual concepção de avaliação institucional os docentes se identificam? Qual a percepção que eles têm sobre os impactos da autoavaliação na sua prática pedagógica? Qual a racionalidade que está moldando a docência universitária? De que forma os resultados da avaliação do desempenho docente são utilizados pelos professores da instituição pesquisada? Quais as modificações já percebidas pelos docentes investigados na gestão da IES? Essas questões e outras são o ponto de partida de uma pesquisa maior que, atualmente, estamos realizando com a finalidade de verificar as conseqüências da atual política de avaliação da educação superior

implementada pelo MEC - Ministério da Educação, e de que forma os atores percebem e executam-na.

Reforma do Estado: a reconfiguração da ação estatal

A implantação da reforma do Estado Brasileiro², no início dos 90, procedeu-se unilateralmente via atos executivos³, e trouxe conseqüências diretas para o agendamento e a determinação do conteúdo das reformas educacionais, tendo como pano de fundo o projeto de Estado idealizado pelos defensores da não intervenção do Estado nos setores que demandam investimentos voltados para a garantia de acesso a bens públicos, por exemplo educação e saúde.

Este Estado que se estabelece, a partir da crise verificada no período de 1965-1973 foi definitiva para a mudança na orientação das funções do Estado. O Estado assume uma nova posição e atua por meio de políticas de liberalização, desregulamentação, privatização de bens e funções públicas, destinadas a garantir as condições e a flexibilidade necessária ao capital.

No campo educacional, a prerrogativa que o Estado assume com relação à universidade, frente ao projeto neoliberal, como assevera Cunha (2005), é a de que:

Parece ficar bastante claro o vínculo entre o Estado e o papel que ele credita à universidade, dentro de um contexto histórico-social e econômico. O que se percebe atualmente é a substituição da universidade como instituição educativa, participante da construção da cidadania e consciência crítica nacional, por um papel que se reduz à formação de profissionais que respondam adequadamente às demandas de mercado” (CUNHA, 2005, p.19).

Considerando a questão acima explicitada por Cunha (2005), no que se refere à articulação entre as funções do Estado e de que forma elas se traduzem para o âmbito da universidade. Pode-se verificar que as atuais políticas de avaliação da educação superior guardam similitude com as políticas empreendidas para a reforma do Estado-nação.

Autores como Silva Jr (2003), Dourado; Catani; Oliveira (2004), Carvalho (2005) e Fonseca (2006) que realizam estudos no campo das políticas públicas educacionais, especialmente no campo da Educação Superior, já se posicionaram a respeito da reforma do Estado Brasileiro⁴, no início dos anos 90, esclarecendo que esta foi motivada pela necessi-

dade de superação do Estado burocrático, produtor- empresário, com a introdução do Estado gerencial, regulador e, sobretudo, democrático.

As recomendações especificadas pelos organismos internacionais⁵ para a necessidade urgente de Reforma do Estado e, por consequência seus sistemas educacionais, de vários países do mundo, em especial, os da América Latina, decorreram do pressuposto de que as transformações em processo no capitalismo mundial, período 1965-1973, não comportavam mais os modos de organização criados nos ambientes posterior ao pós-guerra, ou seja, o chamado “Estado de Bem-Estar Social”. Este Estado foi estruturado sobre uma burocracia especializada para que fosse possível garantir o emprego e outros direitos aos cidadãos, para atuar de forma intervencionista na economia, não apenas tornando-se o responsável direto pela criação e administração de várias empresas públicas, como também pelo estabelecimento de uma carga fiscal intensa e progressiva que sustentaria o emprego ou a renda dos desempregados.

No campo educacional, o Estado de Bem-Estar Social desenvolveu políticas voltadas para esse setor no sentido de não apenas garantir a qualificação da mão-de-obra existente, como também a manutenção do controle de parcelas da população não inseridas no setor produtivo. O perfil desse modelo de Estado foi o de não apenas transformar a economia e as condições sociais que o adotou, mas também o próprio gerenciamento da máquina estatal. Na vida da população, foram perceptíveis as alterações provadas pela implantação do Estado provedor como

o aumento da cota do produto nacional bruto destinado à despesa pública; a complexificação e ampliação das estruturas burocráticas; o aperfeiçoamento das técnicas de avaliação das necessidades sociais; uma ampliação nas práticas de previsão, planejamento e controle das despesas públicas; uma profunda intervenção nos movimentos do mercado, tanto com o estabelecimento de políticas previdenciárias, quanto com a atuação direta, através do controle sobre empresas relacionadas a setores básicos de uma sociedade, tais como telecomunicações e energia; a implantação de uma extensa agenda na área social que garantia a oferta gratuita de serviços como saúde e educação; e o forte vínculo entre o trabalhador e o Estado, o qual foi não apenas o maior empregador, como também o responsável por ganhos da classe trabalhadora. (SILVA, 2008, p. 48)

No final das décadas de 1970 e 1980, iniciou-se o processo de esgotamento do Estado de Bem-Estar Social e seu funcionamento a partir da instauração de uma forte crise do capitalismo. O cerne da crise foi a alta dos preços do petróleo que provocou o aumento

das taxas de inflação desencadeando a ampliação das despesas do Estado com questões de equalização da pobreza, o que levou a uma crise tanto de valores quanto de finanças e gerenciamento do Estado.

A intervenção e a pesada atuação do Estado na economia e nos setores sociais não mais demonstravam sinais do antigo sucesso; a ampla burocracia e o formato de funcionamento do Estado passaram a ser criticados, sobretudo pelo enfraquecimento que a administração direta sofreu, deteriorando sua capacidade de formulação de políticas.

Como alternativa, o capitalismo reelabora os princípios defendidos pelo liberalismo, destacando o mercado como gerador do modelo de gestão a ser seguido, e assim, o Estado assume uma posição fortemente voltada para a desregulamentação das atividades consideradas de interesse social, como saúde, serviços públicos, em especial a educação, como esclarece Cunha (2005):

Diferentemente da posição do Estado-nação, em vez de proteger as instituições das intervenções e ingerências externas, atualmente o Estado toma a dianteira em dispositivos, até mesmo legais, no sentido de garantir a presença externa na configuração universitária (CUNHA, 2005, p.19).

Diante dessa nova configuração, o Estado não é mais considerado o responsável pelo desenvolvimento econômico e social, e sim sócio, parceiro, constituindo-se no elemento canalizador e impulsionador desse processo de minimização das funções do Estado. Maior liberdade para que o mercado estabelecesse suas próprias regras e rumos, era, portanto, a meta a ser alcançada. Essa nova postura assumida pelo Estado vem a ser caracterizada pela literatura como Estado Mínimo. Para Azevedo (2007), o Estado Mínimo constitui-se o braço político do neoliberalismo, o qual assume uma postura que

creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista. (AZEVEDO, 1997, p. 12)

O discurso que sustenta a proposição desta ampla privatização é pautado na modernização da administração e na construção da eficiência, junto às instituições vinculadas ao Estado. Para tanto, reforça-se a diminuição das ações estatais em determinados setores

da sociedade, visto que:

Os programas e as várias formas de proteção destinada aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. Os seguros de acidente, de desemprego, as pensões e as aposentadorias, são considerados formas de constringer e de alterar o equilíbrio do mercado de trabalho. (AZEVEDO, 1997, p. 13)

O alcance das ideias neoliberais transcendeu muito o esperado, pois conseguiu atingir praticamente todo o mundo⁶. Como afirmou Perry Anderson (1995), ao realizar um balanço do projeto neoliberal, sobre o futuro dos países que ainda não sofreram a influência neoliberal,

tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (ANDERSON, 2003, p.22)

A liturgia empreendida pelos neoliberais era a de que “um mundo globalizado e sem fronteiras econômicas possibilitaria a todos não somente o acesso a produtos e serviços mais baratos e de melhor qualidade, mas também a obtenção de créditos mais baratos” (CARVALHO, 2005, p. 23).

Os resultados são tão visíveis e sentidos, tanto no campo econômico e quanto no social, que chegamos a mais da metade dos anos 2000 e ainda impera a ideologia neoliberal, arrastando mais de dois terços da população mundial à miséria absoluta, ao desmanche de instituições regulatórias, à desintegração do tecido social, à crescente violência urbana, ao incremento do populismo a despeito da democracia e à prevalência do comportamento individualista ao coletivista.

Perry Anderson (1995), com suas elucubrações, em um tom extremamente abespinhado, prossegue:

(...) Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao con-

trário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (1995, p.22-23).

Especialmente no Brasil, o esperado pacto social pelo desenvolvimento é, hoje, um pálido simulacro do projeto que constava da agenda dos governos eleitos pelo povo. “O Ornitorrinco”⁷, uma metáfora empregada por um dos nossos mais expressivos intelectuais, para falar das economias e sociedades da periferia capitalista, traz a atualização do processo histórico vivido:

Não há a possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte (...). O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p.150 apud FRIGOTTO, 2006, p.2006)

A produção da reforma do Estado brasileiro

O processo de transformação do Estado tem sido um movimento sistemático no desenvolvimento da humanidade e atualmente encontra-se em uma fase em que as mudanças estão ocorrendo muito rapidamente, provocando o surgimento de um novo conceito de Estado.

Durante toda a sua evolução, o Estado Moderno tem assumido funções e responsabilidades que são retornadas posteriormente à sociedade, o que pode estar caracterizando um processo cíclico de evolução da civilização, onde o Estado tem um papel catalisador na busca da prosperidade econômica e da justiça social, constantemente assumindo funções e devolvendo-as à sociedade. (PIMENTA, 1998, p.173).

Entretanto, o que se verificou, a partir dos anos 1970, foi a modificação estrutural desse modelo de Estado, resultante da mundialização do capital e do neoliberalismo, como

foi destacado nas partes iniciais desse trabalho. Esse contexto levou o Estado a abandonar algumas funções e a assumir outras, o que provocou a definição de um novo papel, segundo o qual o “setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático” (PIMENTA, 1998, p. 173-174).

No sentido do Estado brasileiro se ajustar ao contexto econômico que se consolidava no final dos anos 1980, deu-se início a um intenso e sistemático processo de reestruturação das funções do Estado. As modificações a serem realizadas foram postas pelo projeto neoliberal que encontrava força pujante nas economias periféricas, em função do terreno fértil que essas sociedades representam.

A produção da reforma do Estado brasileiro e a preparação do terreno para a reforma educacional, nos anos de 1990 a 1994, tiveram tempo e ideologias marcados – a posse, em 1990, do presidente que se autodenominava “caçador dos marajás” e mentor do plano de governar para os “descamisados” e os “pés descalços”. Chegou ao poder o presidente Fernando Collor de Melo com a promessa de inserir o Brasil no patamar dos países desenvolvidos, modernos e com avançado desenvolvimento tecnológico.

As reformas de cunho gerencial empreendidas pelos governos Collor e, prevalente, FHC, no campo educacional, foram ainda mais agudas, pois seu conteúdo tem impacto diretamente nas demais esferas da sociedade, porquanto elas são incorporadas de maneira naturalizada atingindo a subjetividade dos agentes. O impacto é mais visível no campo da Educação Superior em que o Estado torna-se o agente de controle e avaliador e não mais o financiador e o provedor.

Esse tipo de controle é exercido por meio da avaliação de resultados que, por sua vez, pode contribuir não só para que as instituições tenham um bom desempenho, como também para que os recursos públicos não sejam utilizados de forma indevida. A visão que permeia a moderna administração pública é a de que o Estado, por meio de regulamentações, concede flexibilidade e autonomia às IES, substituindo os controles formais pela avaliação de resultados.

No campo específico da educação superior, surge a *“presencia de um Estado que, por sus limitaciones financieras y sus debilidades políticas, adquirió la fisonomía de un Estado evaluador que intenta por distintos medios asumir el control y la dirección del campo educativo”* (ORDORIKA S., 2004, p.255 apud SILVA, M., 2007, p. 26).

Inicialmente qualificado por Guy Neave, com base na experiência européia, seguido por outros autores (AFONSO, 2001, DIAS SOBRINHO, 2003) que incorporaram o conceito, esse modelo de Estado visa

sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. (AFONSO, 2001, p. 25)

Todavia, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, até então, estamos assistindo a uma reversão no campo social e educacional dessas ações. O primeiro mandato indicou um resgate do estabelecimento de projetos de cunho social e a agenda governamental apostou no diálogo como prática de estabelecimento dos consensos para o implemento das políticas. No que concerne à avaliação da educação superior, a primeira iniciativa do atual governo, no ano de 2003, foi a instalação de uma Comissão Especial de Avaliação para a discussão do modelo de avaliação das IES que estava em vigor. Esta Comissão representada por diversos segmentos acredita que a avaliação da educação superior deve ser um instrumento capaz de provocar a melhoria das Instituições, respeitando a diversidade e a identidade, alterando a questão epistemológica da avaliação.

Referenciais teórico-legais da avaliação da educação superior

Desde a década de 80, discussões positivas acerca das funções da avaliação institucional foram desencadeadas, e articularam-se em torno dessa discussão várias universidades federais e algumas estaduais coordenadas pelas entidades ANDES⁸, ANPED⁹ e CRUB¹⁰. Estes fóruns buscaram a construção de um verdadeiro consenso sobre o processo de avaliação institucional ancorados no entendimento de que toda avaliação deve ter como propósito e direção a revitalização do exercício da democracia (DIAS SOBRINHO, 1995).

A consequência desse debate foi a elaboração do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, que regulou desde a sua criação no estabelecimento do diálogo entre o Estado e as IES. Para o PAIUB,

o sentido da avaliação estava direcionado pelo contraponto entre o pretendido e o realizado pela instituição universitária. Assim, a avaliação, segundo seus proponentes, significaria: *“acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas”*. Ele busca ultrapassar os modelos que se orientam por diretrizes técnicas e padronizadas, que expressam mais uma preocupação com as funções práticas da universidade. (Documento Básico Ava-

O PAIUB, enquanto tentativa de estabelecimento de um modelo de avaliação institucional baseada nos princípios formativos e pedagógicos de autoconhecimento da instituição, foi atropelado pela nova concepção de gestão pública assumida no governo de FHC.

Assim, em 1995, em plena etapa de consolidação do ideal neoliberal, o governo de FHC assume esse posicionamento e, dessa forma, é editada uma seqüência de diplomas legais, medidas administrativas e políticas educacionais, as quais vieram definir novos contornos de organização jurídico-administrativa para as universidades brasileiras cujo mote do aparato legal é a postulação de uma lógica de avaliação afinada com as diretrizes do Estado Avaliador.

A avaliação que estava em implementação nas IES era a que se configurava com a perspectiva da autoavaliação institucional que preconizava a ênfase no institucional, no global e na reflexão sobre o processo, o percurso. No governo de FHC, a avaliação do desempenho do aluno e dos cursos ganham centralidade pelas políticas implementadas.

Em 1995, foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ECN), Lei N° 9.131, de 24 de novembro de 1995, com início de suas atividades em 1996, e a Avaliação das Condições de Oferta de Curso de Graduação (ACE), instituída pelo Decreto lei de n° 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estes mecanismos de educação superior transformaram a lógica avaliativa, até então em vigor nas IES que aderiram ao PAIUB. A avaliação passa, então, a ser instrumento de controle da eficiência e eficácia das IES por parte do Estado e da sociedade, e, no interior das instituições, alarga o incentivo à competitividade entre os pares.

Segundo Morosini; Franco (2002),

a presença do estado avaliador (NEAVE, 1991) no Brasil é tão forte que Cury (2000) afirma que existe um Sistema Nacional de Avaliação antes de um Sistema Nacional de Educação. O pressuposto é o de que a homogeneização, a coerência e o afinamento do sistema de educação resultam do sistema de avaliação (p.5).

Destarte, os referenciais teórico-legais que formalizaram a avaliação institucional das IES, notadamente a avaliação da graduação, fortificam-se a partir de 1995, por meio de ato formal externo, por intermédio do Estado Avaliador que adotou como padrão avaliações quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos

produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado na escolha da instituição com melhor resultado, garantindo assim o fundamento do neoliberalismo, a escolha individual, e se realizam *ex pos* (RIBEIRO, 2006).

No Estado Avaliador, o foco do controle passa dos processos para os resultados, a responsabilidade de oferecer serviços de qualidade aos cidadãos é do Estado, no entanto sem necessariamente a de provê-los.

As bases conceituais do SINAES

A avaliação é o “*start*” das reformas, de modo especial, no campo educacional, pela ideologia que esta traz, por ser tratada como um instrumento neutro, portanto, de legitimidade e de reforço das competências individuais, bem ao gosto do projeto veiculado pelo neoliberalismo.

O tema avaliação da educação superior, por certo, transformou-se em uma das pautas mais polêmicas na agenda governamental logo de entrada do Governo Lula, em 2003, e, parece não dar sinal de consenso para os tempos presentes. Continua o sentimento de insegurança no interior das IES em relação às políticas de avaliação postulas pelo atual governo. Como coloca Sobrinho (2008), em um dos seus inúmeros artigos na área da avaliação institucional, “*Qualidade, avaliação: do SINAES a índices*”¹¹.

Precisamente no governo de FHC, a avaliação institucional constituiu-se no carro-chefe das políticas educacionais. Encontramos, também, no governo do presidente Lula, essa mesma lógica de entender a avaliação como o epicentro das propostas de reformas. Em 2003, que o ministro da educação do governo Lula, Cristóvam Buarque, focado no entendimento da universalização da educação, nomeou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) com o objetivo de “*analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação superior e elaborar a revisão dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados*” (<http://www.portal.mec.gov.br>).

Essa Comissão, presidida por Sobrinho, produziu o documento intitulado *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma Nova Proposta da Educação Superior*, documento aprovado e transformado em Lei de nº 10.861, em 10 de abril de 2004. A concepção deste sistema de avaliação da educação superior está proclamado no §1º que, em termos de proposta, está conectada às discussões de processos avaliativos que têm como concepção a dimensão formativa e ética, elementos imprescindíveis ao ato de

avaliar.

Faz parte do sentido avaliativo dessa proposta o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Os projetos de avaliação institucional das IES devem contemplar em suas propostas tanto a dimensão formativa quanto a reguladora, porque o sentido proposto pelo SINAES para a avaliação é a de que ela seja um processo complexo que inclui o diagnóstico da realidade, o diálogo dos envolvidos sobre os resultados, a proposição coletiva de estratégias, o estabelecimento de ações frente às fragilidades identificadas, a potencialização dos pontos fortes para toda a comunidade e, necessariamente, o reinício de um novo processo.

Na proposta do SINAES, está garantido que cada IES tem autonomia para construir o seu projeto de avaliação institucional. Este deve ser traduzido para a realidade e para os desafios que a universidade se propõe a atingir, e o desafio deste novo século, inexoravelmente, é o de que a educação deve ser concebida como bem público (seja produzido tanto pelas IES particulares quanto pelas públicas), pois a busca pela qualidade é imperativo para todas as instituições educacionais sem distinção, sem diversificação.

Avaliação Institucional no UNIARAXÁ: um processo em construção

Em anos anteriores a 1999, o UNIARAXÁ desenvolveu ações pontuais e experimentais de avaliação da instituição, especificamente, avaliação do desempenho docente.

A avaliação da instituição passou a ser reconhecida como um instrumento necessário para o planejamento e a melhoria institucionais, quando houve mudança na Gestão da Instituição, no início de 2000. Neste mesmo ano, um grupo de professores participou de um Seminário sobre Avaliação Institucional, em Brasília, quando tiveram a oportunidade de ampliar e conhecer propostas de avaliação institucional. A partir dessas novas orientações e, em paralelo, com a produção da Instituição em andamento, foi possível elaborar um Projeto de autoavaliação baseada nos fundamentos de uma avaliação crítica e consequente, tendo como pressuposto o direcionamento do PAIUB.

Em 2001, teve início a implantação desse Projeto, denominado Programa de Avaliação Continuada (PAC), o qual nasceu bem estruturado, principalmente em termos de

proposta, uma vez que buscou contemplar todas as dimensões da avaliação institucional de acordo com o PAIUB.

Nos anos de 2002 e 2003, o processo continuou a ser desenvolvido, buscando a melhoria e a efetividade da proposta, com o empenho dos atores na sua execução para superar dificuldades e atingir a qualidade, até então presumida. Assim, neste interstício, o PAC alcançou resultados positivos quanto ao desenvolvimento da cultura avaliativa entre os atores, à adequação dos instrumentos de coleta de dados e à melhoria do sistema de leitura de dados, pois todo o material e o software foram desenvolvidos pela própria Instituição e os resultados possibilitaram o replanejamento das ações e reflexões conjuntas a respeito do processo. Embora o processo tenha sido marcado por algumas fragilidades, não houve interrupção na sua operacionalização, em função do apoio recebido dos Dirigentes da IES, vindo a tornar-se regular e permanente no âmbito institucional.

Neste compasso, tendo em vista o atendimento às exigências da Lei 10861/2004, a autoavaliação do UNIARAXÁ foi reafirmada como prioridade institucional, sendo a Comissão Permanente de Avaliação substituída pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), porém com a manutenção dos mecanismos que vinham sendo utilizados.

A retrospectiva apresentada evidencia o estabelecimento de um processo de avaliação institucional sério, comprometido, confiável, e, sobretudo, realizado pelos próprios sujeitos da instituição, que não temeram tentativas e erros para sistematizar e criar um processo autônomo de avaliação e com respeito à produção dos seus profissionais.

O maior desafio, atualmente, da CPA é o de tornar a avaliação institucional um processo de permanente autoconsciência da Instituição. No final do mês de abril de 2006, a CPA, em cumprimento à agenda definida pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) - encaminhou o Relatório conclusivo do processo de autoavaliação institucional referente aos anos de 2003 a 2005 para apreciação dessa Comissão. A segunda etapa do processo de avaliação institucional é o recebimento pelas IES da Comissão Externa de Avaliadores, designada pelo INEP, para verificar em *lôcus* o dito no Relatório e o real da Instituição. Em seqüência ao cumprimento do Planejamento da avaliação institucional, no 1º semestre de 2006 foi realizada a avaliação do desempenho docente pelo discente, a autoavaliação docente, a avaliação do docente pelo coordenador de curso, a avaliação da turma pelo docente e a avaliação dos setores da administração pelo discente. Após a tabulação e análise, os resultados foram socializados para os envolvidos.

Nesse mesmo ano, no mês de agosto, a CPA propôs e realizou o *I Seminário de Políticas Públicas de Avaliação Institucional*, com o propósito de divulgar os resultados já alcançados, permitir aos docentes ampliação e aprofundamento das especificações do SINAES,

oportunizar um ambiente coletivo para discussão e levantar os possíveis impactos dos resultados da autoavaliação na prática pedagógica dos docentes.

Para a consecução do último objetivo proposto, a organizadora do evento e presidente da CPA realizou uma pesquisa empírica com os participantes. Para a obtenção dos dados utilizou-se um questionário constando três questões, entregue aos docentes ao término das atividades do evento, com estabelecimento da data para a devolução. Ao todo, foram distribuídos 118 questionários dos quais 47 foram devolvidos à CPA. Considerando o universo dos professores atuantes na instituição no 2º semestre de 2006, o índice da amostragem foi de 40% .

Os desafios da mudança da pedagogia universitária

A pesquisa realizada com os docentes pretendeu, de forma geral, identificar a postura do docente frente ao processo de autoavaliação do UNIARAXÁ, sabendo-se que a grande maioria deles já vinha sendo submetida à avaliação de desempenho por mais de dois processos consecutivos.

A primeira questão do questionário indagou o que os docentes do UNIARAXÁ esperam de um processo de auto-avaliação. Na opinião da maioria dos participantes da pesquisa este processo deve ser *“informativo, global, modificativo, não punitivo, contínuo, fidedigno, transparente, orientador, autocrítico, parâmetro para contratação de professor, reflexivo, comparativo, científico, regulatório”*. As respostas indicaram que para os professores da Instituição o processo de autoavaliação permite conjugar na sua concepção a dimensão formativa e a regulatória. Esta concepção de avaliação guarda correlação com a estabelecida nas propostas de autoavaliação do UNIARAXÁ e do SINAES.

As respostas de mais de 90% dos participantes vão ao encontro da seguinte preocupação, demonstrada por um docente, de como deveria ser um processo de autoavaliação institucional: *“melhoria da qualidade do ensino superior e aumento da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social”*. (professor R)

Outras respostas indicaram esse mesmo consenso acerca do processo de auto-avaliação, qual seja, o de servir como elemento modificador das práticas que não apresentam conformidade com as funções de uma Universidade, que preza a autocrítica.

“Que ele seja capaz de avaliar os processos acadêmicos como um todo, envolvendo os alunos, professores e coordenadores, e a partir daí seja

ponto para provocação de mudança e melhoria” (professor A).

“Deve ser capaz de diagnosticar falhas nos diferentes níveis, com o intuito de servir como meio de aperfeiçoamento, de melhoria na atuação de cada profissional e não como algo punitivo” (professor C).

“Um processo contínuo envolvendo todas as funções e atividades da instituição é claro, em concordância com o perfil local, evidenciando a busca da qualidade” (professor D).

Como ficou corroborado pelas respostas ao questionário, a proposta de autoavaliação do UNIARAXÁ está orientada pelos princípios da globalidade; impessoalidade; não punição e não premiação; respeito à identidade institucional; credibilidade; continuidade, regularidade e disposição para a mudança, em consonância com o estabelecido no âmbito do SINAES.

A segunda questão pretendeu verificar o que os docentes não almejam de um processo de autoavaliação institucional. Assim como já foi tratado na primeira pergunta, os docentes sinalizaram que o processo de autoavaliação institucional deve caminhar para uma dimensão mais formativa, pedagógica e propositora de contínuas melhorias. Com este entendimento, os participantes responderam como deveria se efetivar um processo de autoavaliação institucional. De maneira geral, os docentes disseram que não almejam uma autoavaliação institucional cujos instrumentos sejam usados: i) para fins punitivos, ii) para manipulação pelos alunos, iii) como o único meio de levantamento das informações sobre o desempenho docente, iv) utilizando questões tendenciosas no questionário, v) para gerar resistências dos envolvidos e vi) sem o estabelecimento de uma ética para o uso dos resultados.

Os relatos acerca de como não deveria ser um processo avaliativo apontam para que a prática da autoavaliação seja um processo permanente, um instrumento capaz de consolidar a cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e se comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e funcionários) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência, devendo, inclusive, inserir a participação da comunidade externa usuária.

A terceira questão procurou investigar o impacto dos resultados da autoavaliação na prática pedagógica dos docentes. A pergunta formulada foi: *A autoavaliação institucional do UNIARAXÁ trouxe alguma contribuição para a sua atuação docente?*

A resposta a essa questão foi surpreendentemente positiva. Do total das respostas,

94% disseram que SIM, 4% afirmaram que NÃO e 2% disseram que AINDA NÃO, mas “certamente irá trazer contribuições para a minha prática pedagógica” (professor L). No cômputo das respostas, 37% dos docentes se valem dos resultados da auto-avaliação, à primeira vista para promover modificações no âmbito de sua atuação pedagógica.

Ainda com relação a essa questão, identificamos pontos convergentes entre os professores, mormente no que se refere às contribuições dos resultados da autoavaliação institucional. O conjunto das respostas dos docentes direciona para: “reavaliar minha prática pedagógica; aperfeiçoar a metodologia das minhas aulas; melhorar as aulas; atualização; desafio a melhorar; renovação; auto-avaliação; sinalização dos pontos frágeis; crescimento profissional; estímulo e reflexão”.

Pelas respostas analisadas, foi possível perceber, também, que os resultados trazem contribuições tanto para os mais experientes quanto para os que estão iniciando a carreira de professor universitário. Os depoimentos abaixo são exemplos que confirmam esta análise, sendo que o primeiro de um professor com mais de cinco anos de experiência no ensino superior e o segundo, de um professor que iniciou sua atividade docente recentemente.

“Sim, pois mesmo tendo nota alta, percebi que alguns aspectos, como a interdisciplinaridade com outros colegas ainda deixa a desejar e disponibilizar mais bibliografia para os alunos também é um aspecto que marcou a minha avaliação” (professor E).

“Sim. Porque não tenho experiência em ministrar aula e a avaliação institucional mostra críticas e de uma forma ou de outra pontos onde devemos melhorar. Para o bom desempenho dos alunos e do curso de X” (professor F).

Os resultados da autoavaliação podem estar incitando os docentes a repensarem a função do ensino na universidade. A mudança tem se dado tanto na concepção do ser professor, bem como na própria epistemologia da aula: da dimensão “aula-ensino”, focada no professor, em que o docente é o transmissor de conhecimentos elaborados pela ciência moderna, para a dimensão “aula-aprendizagem”, focada no aluno, em que o processo estabelecido é o do permanente questionamento que induz à pesquisa e eleva alunos e professores à condição de maestria. A mudança desse paradigma é inevitável nos espaços universitários, como é mostrado por Santos (1994),

a universidade moderna, como parte do paradigma da modernidade, está vivendo múltiplas crises que constituem afloramentos da crise do

paradigma que a sustenta. Por isso, não é de estranhar a imobilidade que acomete essa instituição, seu ensino, sua pesquisa, a formação de professores, no momento em que está instalada forte tensão entre as incertezas e a rapidez das mudanças vividas em escala mundial. (SANTOS, 1994, p.193, *apud* LEITE, et al, MASETTO, 2002, p. 49)

Essa mudança paradigmática é perceptível nas respostas dos professores à questão: os resultados das avaliações trouxeram modificações para sua atuação docente? Dois depoimentos são incisivos:

“Muitas, com as avaliações pude perceber perfeitamente onde eu cumpria meu papel como educador, e onde faltava. Pude perceber também que o professor que acolhe, elogia e se torna próximo ao aluno, ele consegue ensinar melhor, pois o aluno o aceita e o acolhe também”
(professor G) (grifos nossos).

“Sim. Já fui mal avaliado em um item e no semestre seguinte me empenhei em melhorar meu conceito neste item e tento sempre trabalhar em cima dos itens avaliados. E me preocupo em manter uma média superior a 65% de aprovação” (professor H) (grifos nossos).

Por meio de mais esse depoimento, pudemos constatar que a cultura da autoavaliação está sendo instituída no UNIARAXÁ: *“por mais que não quiséssemos admitir a avaliação feita pelos alunos é uma mostra se o professor teve ou não uma boa relação com seus alunos. Portanto, ela aponta para a reflexão de nossa prática docente”* (professor M).

Algumas considerações finais

A presença do projeto neoliberal na definição das políticas públicas no Brasil é visível, desde os anos 90, por meio do programa de privatização e de desmonte do Estado. Nos anos do governo FHC, essa mesma agenda se manteve e foi intensificada com a utilização de subterfúgios como uma governança através do uso desmedido de medidas provisórias e a conquista de aprovações de projetos de interesse do governo. A agenda produzida pelo governo de FHC pode-se afirmar, foi ao encontro das propostas neoliberais preconizadas pelo Consenso de Washington e as recomendações expressas nos documentos produzidos pelas agências multilaterais.

Nos mandados de FHC, a reforma da educação definiu políticas para o setor que tiveram como mote uma padronização das políticas e das estratégias que promovessem a diversificação e diferenciação dos sistemas de educação superior. A autonomia, fantasmalógica, apregoada pela LDB para as instituições superiores é estrategicamente minimizada diante do controle dos resultados de ensino-aprendizagem por meio de um Sistema Nacional de Avaliação, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

Ao longo do presente artigo, procuramos mostrar que a reforma do Estado brasileiro, e as amplas reformas educacionais configuraram o conjunto das políticas públicas para a educação superior nas últimas décadas. Esse conjunto moldou um Sistema Nacional de Avaliação coerente e concatenado com a lógica do *rankiamento*, para permitir ao consumidor escolher a mais “eficiente” instituição, e, conjugado a isso, “é preciso pilotar o sistema educativo como uma empresa em busca da melhor eficácia” (VOGLER, 1996, p. 346-347, *apud* DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705). O pressuposto é o de que a homogeneização e o afinamento do sistema de educação resulta do próprio sistema de avaliação.

Por sua vez, a implantação do SINAES, em 2004, no governo de Lula, traz para as IES a possibilidade de vivência de um novo processo avaliativo, através da preparação e implementação dos próprios processos de autoavaliação. A posição declarada pelo governo Lula, pelo menos em nível conceitual, para a avaliação da educação superior, visto que as IES estão aguardando o trabalho da Comissão Externa de Avaliadores, assenta-se na proposta teórico-metodológica de avaliação institucional orientada a “apoiar a formação da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, mediante o desenvolvimento do debate e da reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.709).

O SINAES chega, então, como uma proposta de viabilização de superação política, consubstanciada em princípios democráticos, resgatando importantes elementos dentro do objeto da avaliação institucional, como por exemplo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A pesquisa empírica realizada no UNIARAXÁ, em seus resultados preliminares, indicou que, pelo menos no nível da retórica, os professores da instituição pesquisada estão conectados à proposta propugnada pelo SINAES. Os resultados assinalaram a presença de uma forte concepção de autoavaliação pautada no modelo de avaliação que contempla a dimensão formativa e a regulatória desenvolvida pelos docentes; a rejeição explícita da maioria dos docentes quanto à aplicação de processo de autoavaliação com fins punitivos, bem como a identificação de uma tendência entre os docentes do começo de uma cultura avaliativa, por meio da utilização dos resultados da autoavaliação como ponto de reflexão

bem como disposição para mudanças.

Este levantamento foi apenas o início de um processo investigativo acerca dos impactos da autoavaliação institucional na prática dos docentes universitários. É necessário o adensamento do debate, pois as atuais políticas públicas para a avaliação da educação sinalizam para a descontinuidade das precedentes.

Entretanto, no campo empírico, ainda não é cristalino o reconhecimento de qualquer ruptura à lógica classificatória. Esse panorama da educação superior traz à tona uma série de dilemas que precisam ser investigados. Como realça Ribeiro (2006), é necessária a mobilização da comunidade acadêmica para acompanhar e propagar os impactos produzidos pelo SINAES na gestão universitária.

Ficam os possíveis questionamentos, entre tantos outros: de que forma as orientações envidadas pela proposta do Governo interferem positiva ou negativamente na gestão universitária? Quais são as eventuais influências que a avaliação pode provocar nas práticas pedagógicas do professor? Que tipo de relações pedagógicas foram estabelecidas e, agora, com a implantação da auto-avaliação, como ficarão? Quais são os sentidos que os docentes dão ao processo de avaliação institucional?

Referências bibliográficas

AFONSO, Almeridno Janela. Reforma Do Estado E Políticas Educacionais: Entre A Crise Do Estado-Nação E A Emergência Da Regulação Supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001. <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. acessado em 05/09/2007. p. 15-32

AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

CARVALHO, Celso. Reforma da Educação no Contexto de Crise do Capitalismo Contemporâneo. In: *Impulso*, Piracicaba, 16(40): 21-33, 2005.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. de. Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002. 102p.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo: FCC, n.101, p.20-49, jul.1997.

CUNHA, M. I. (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Cortez, 2005.

DEMO, P. **Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. São Paulo: Atlas, 2002.

DIAS SOBRINHO, José **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, BALZAN, Newton César (orgs.) **Avaliação institucional – teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 198p.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Cadernos Cedes**, v.25, Número especial, 2004, p.703-726.

FONSECA, Andréa Augusta da, MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. O Estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007.p.49-57.

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S, GISI, M.de L. (Orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat: Florianópolis: Insular, 2003.

LEITE, et all. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (org) **Docência na universidade**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2002, p.39-56.

MAGNANI, I. Ensino, Pesquisa, Extensão e a nova Tipologia do Ensino Superior Brasileiro. In: **CD-ROM da 25ª Reunião Anual da ANPEd**, 2002.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. In:**Pro-posições/ UNICAMP**, Campinas, SP, v15, 3 (45), set/dez,2004.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. Políticas pública de qualidade universitária e construção de espaços de participação. In :**CD-ROM da 25ª Reunião Anual da ANPEd**, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**. São Paulo: SENAC, 2001.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo a brasileira. In: SADER, E., GENTILI, P. (orgs.) **Pós-**

neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.p. 24-28.

PAIUB. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. **Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras:** uma proposta nacional. Brasília, 26 de novembro de 1993.

RIBEIRO, E. A. Desafios, resistências e mudanças na construção da Avaliação Institucional: a experiência do UNIARAXÁ. In: _____ (orgs.) **Múltiplos olhares em Avaliação Educacional:** desafios contemporâneos. Araxá: UNIARAXÁ, 2006, p.115-134.

_____. **Projeto de pesquisa Doutorado.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. 15p

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. **A institucionalização da Avaliação da Educação Superior:** uma análise comparada do Brasil e do México. Brasília: UNB, 2007. 210f

SILVA, Tattiana Tessye Freitas da. **Configurações da ação do Estado na Educação Superior: Processos e regulação e avaliação no Brasil (1853 – 2004).** / Tattiana Tessye Freitas da Silva. — Porto Alegre: UFRS / Faculdade de Educação, 2008. 261f.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: **26ª Reunião Anual da ANPED, 2003:** Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, p. 1-18.

_____. **Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?** **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

¹ Política Pública é entendida neste trabalho como um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental, que procura responder a demandas de grupos de interesse. Sob o enfoque concreto, implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (Azevedo apud Gisi, 2003). Neste quadro analítico, a política educacional traduz-se em política pública de corte social.

² **MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasil: Presidência da República Brasília 1995.

³ Cf. PIMENTA, C.C. A reforma gerencial do estado no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set. out. 1998, p. 173-199.

⁴ **MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasil: Presidência da República Brasília 1995.

⁵ BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (World Bank), Fundo Monetário Internacional (FMI).

⁶ Japão, Coréia, Formosa, Cingapura, Malásia, países que embora capitalistas, ainda, resistem a influência do neoliberalismo. (ANDERSON, 1995).

⁷ Cf: OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003. 150.

⁸ Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

⁹ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

¹⁰ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

¹¹ Pequeno texto apresentado na mesa redonda “ Qualidade, pertinência e responsabilidade social da Educação”, no Seminário Internacional de Educação Superior: Avaliação e Tendências na América Latina e no Caribe”, realizado na Universidade de Sorocaba, nos dias 15 e 16 de setembro.

*** Prof^a. Ms. Elisa Antônia Ribeiro**

Centro Universitário do Planalto de Araxá - Uniaraxá

CEFET/MG - Campus IV

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/7055406502602381>

Endereço eletrônico: ribeielisa@gmail.com

Abstract: This piece of work tried to understand the movements, the tensions and the processes of changing by which the Brazilian State and the superior education have been passed, especially after the 90's, resulted of an amplified and diversified process of modification, planted by the newliberary thinking, having as gestors the multisided organisms. At the first moment, it was shown the context in which the State changing and the superior educacion occurred and how these reforms were instituted, considering a lot of discussions yet explored by the authors as well Silva Jr (2003), Dourado; Catani; Oliveira (2004), Carvalho (2005) e Fonseca (2006). In other moment, as a brief way, it was analysed the last politics of avaluation of superior education, the Law number 10.861/2004, which created the Nacional Avaluation System of Superior Education (SINAES), trying to understand the ideological marks which cross the legal text. Finally, it was presented an experince of self-avaluation occurred in one private institution of superior education, showing the results of a realized search with students of this institution in order to notice their perception about the institutional self-avaluation process. The first results indicated that, at least in the rethorical level, the teachers of this private institution researched are connected to the SINAES proposal. However, it is necessary a more profound debate, because the actual public politics to the avaluation sinalize to the descontinuity of the former ones. In final considerations, it is pointed to the direction of the implementation of avaluative process which becomes legal, in the same way the members of the university choose to its enrolment with the consequent rescue of the formative avaluation dimension and, besides, take the avaluation as a more authentic instrument to guarantee the truly function of the university, as being the space of criticism and self-criticism production.

Key-words: superior education avaluation, State transformation, SINAES, teacher avaluation.
